

Schiefele, Ulrich

Motivationale Bedingungen des Textverstehens

Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 5, S. 687-708



Quellenangabe/ Reference:

Schiefele, Ulrich: Motivationale Bedingungen des Textverstehens - In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 5, S. 687-708 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144957 - DOI: 10.25656/01:14495

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144957>

<https://doi.org/10.25656/01:14495>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 34 – Heft 5 – September 1988

I. Thema: Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe

Öffentliche Vorträge zum Thema des 11. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

- | | |
|--------------------------|--|
| JÜRGEN OELKERS | Öffentlichkeit und Bildung: Ein künftiges Mißverhältnis? 579 |
| VOLKER KRUMM | Wie offen ist die öffentliche Schule? Über die Zusammenarbeit der Lehrer mit den Eltern 601 |
| RUDOLF TIPPELT | Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld zwischen der Familie und anderen Sozialisationsinstanzen 621 |
| LUISE WAGNER-WINTERHAGER | Erziehung durch Alleinerziehende. Der Wandel der Familienstrukturen und seine Folgen für die Erziehung und Bildung 641 |
| LUDWIG KÖTTER | Empirische Erkenntnis und bildungspolitische Entscheidung 657 |

II. Diskussion

- | | |
|--------------------------------|--|
| UDO KUCKARTZ/
DIETER LENZEN | Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft (II) 673 |
|--------------------------------|--|

III. Literaturbericht

- | | |
|------------------|--|
| ULRICH SCHIEFELE | Motivationale Bedingungen des Textverstehens 687 |
|------------------|--|

VI. Rezensionen

- | | |
|-----------------------------|---|
| MARTHA
FRIEDENTHAL-HAASE | ENNO SCHMITZ/HANS TIETGENS (Hrsg.): Erwachsenenbildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11) 709 |
| KARLHEINZ FINGERLE | HELGA THOMAS/GERT ELSTERMANN (Hrsg.): Bildung und Beruf. Soziale und ökonomische Aspekte 716 |
| KARLHEINZ FINGERLE | RUDOLF LASSAHN/BIRGIT OFFENBACH (Hrsg.): Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Übergang 716 |
| MARTINA LIEBE | BERND DEWE/WILFRIED FERCHHOFF/
FRIEDHELM PETERS/GERD STÜWE: Professionalisierung – Kritik – Deutung. Soziale Dienste zwischen Verwissenschaftlichung und Wohlfahrtskrise 720 |
| MARTINA LIEBE | THOMAS OLK: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität 720 |
| MARTINA LIEBE | BURKHARD MÜLLER: Die Last der großen Hoffnungen. Methodisches Handeln und Selbstkontrolle in sozialen Berufen 720 |

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 727

Contents

I. Topic: Public Response for Education

Public Lectures – 11th Congress of the German Society for Educational Research (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)

JÜRGEN OELKERS	Education and the Public Sphere 579
VOLKER KRUMM	How Open is the Public School? On the Cooperation of Teachers and Parents 601
RUDOLF TIPPELT	Tensions Between Different Domains of Socialization 621
LUISE WAGNER-WINTERHAGER	Single Parenting. Changes in Family Structures and their Impact on Education 641
LUDWIG KÖTTER	Empirical Findings and Educational Policies 657

II. Discussion

UDO KUCKARTZ/ DIETER LENZEN	The Situation of Junior Staff in the Field of Educational Science (II) 673
--------------------------------	--

III. Review Article

ULRICH SCHIEFELE	Motivational Factors of Text Comprehension 687
------------------	--

IV. Book Reviews 709

V. Documentation

New Books 727

Motivationale Bedingungen des Textverstehens

„Es gibt kein Wissen mehr, dessen Freund (philos) man sein könnte. Bei dem, was wir wissen, kommen wir nicht auf den Gedanken, es zu lieben, sondern fragen uns, wie wir es fertig bringen, mit ihm zu leben, ohne zu versteinern.“

(PETER SLOTERDIJK 1983, S. 8)

Zusammenfassung

Ausgehend von der Feststellung, daß die bisherige Forschung zum Textlernen motivationale Variablen, die gerade aus pädagogischer Sicht als sehr bedeutsam erscheinen, vernachlässigt hat, wird ein Überblick über Untersuchungen gegeben, die den Einfluß von Interesse auf das Verstehen von Texten überprüfen. Ein Großteil der betrachteten Arbeiten kommt zu dem Ergebnis, daß Interesse eine bedeutsame Rolle beim Textlernen einnimmt. Trotzdem sind eine Reihe von Einwänden vorzubringen, die vor allem Defizite bei der Konzeptualisierung und Messung von Interesse und die Vernachlässigung qualitativer, prozessualer und struktureller Aspekte der Verstehensleistung betreffen. Abschließend wird auf pädagogische Konsequenzen bezüglich der Gestaltung von Lehrtexten hingewiesen.

1. Einleitung

Die Psychologie des Textlernens stellt einen der wichtigsten Bereiche der aktuellen Kognitionspsychologie dar, der darüber hinaus auch bedeutsame pädagogische Implikationen enthält. Diese ergeben sich vor allem aus der Tatsache, daß ein Großteil des Lernens in Schule und Studium sich mit Hilfe von Texten vollzieht (MANDL 1981; MANDL/SCHNOTZ 1987). Die bisherige Forschung zum Textlernen bzw. -verstehen hat sich dabei vor allem drei Gebieten zugewandt: der Analyse der Bedeutungsstrukturen von Texten, der Untersuchung des Verstehensprozesses und der Untersuchung der Bedingungen, die diesen Prozeß beeinflussen (MANDL et al. 1980). Aus pädagogischer Sicht sind besonders die Bedingungen des Textverstehens von Bedeutung. Ihre Kenntnis ist eine Voraussetzung dafür, sowohl die Gestaltung von Lehrtexten zu optimieren als auch Lesestrategieprogramme zu entwickeln (BALLSTAEDT et al.; DANSEREAUX et al. 1979). Die Bedingungen des Textverstehens, so wie sie bisher untersucht wurden, lassen sich in zwei Gruppen unterteilen: Merkmale des Textes und Merkmale des Lesers. Das Verstehen eines Textes ist dabei immer als Ergebnis einer Wechselwirkung von Text- und Lesermerkmalen aufzufassen (vgl. KINTSCH/VIPOND 1979; MANDL 1984; MANDL et al., 1980). Innerhalb der ersten Gruppe können u. a. die folgenden Faktoren unterschieden werden: inhaltliche Organisation eines Textes (Kohärenz), Propositionsdichte¹, syntaktische Komplexität und textspezifische Lernhilfen (z. B. „advance organizers“, Angabe von Lernzielen, Textfragen). Bei den Lesermerkmalen wurden vor allem individuelle Gedächtniskapazität, Intelligenz, verbale Fähigkeit, Lesefähigkeit, Beherrschung von Lerntechniken bzw. Lesestrategie-

gien, Vorwissen und Zielsetzung bzw. Leseintentionen untersucht. Diese Aufzählung macht deutlich, daß die bisherige Forschung *emotionale* und *motivationale* Einflußgrößen weitgehend vernachlässigt hat². Erst in jüngster Zeit wurden entsprechende Ansätze entwickelt. Dieser Trend scheint uns aus verschiedenen Gründen einer näheren Betrachtung wert zu sein.

Aus der Sicht der Pädagogik werden damit Faktoren einbezogen, die in der Pädagogik schon lange als wichtige Bedingungen von Lernverhalten und Schulleistungen bekannt sind und denen gerade im Alltag von Schule oder Studium eine den kognitiven Bedingungen mindestens gleichwertige Rolle zudedacht werden muß (HECKHAUSEN/RHEINBERG 1980; KNÖRZER 1976; H. SCHIEFELE 1978). Dabei könnte sich die Konsequenz ergeben, Texte nicht nur gemäß den Erkenntnissen über Informationsverarbeitungsprozesse zu optimieren, sondern sie auch *motivationalen* Gegebenheiten auf Seiten des Lernalers (z. B. seinen Interessen) anzupassen.

Aus der Sicht der Textforschung eröffnet die Einbeziehung motivationaler Faktoren die Möglichkeit, ein vollständigeres, d. h. nicht nur kognitiv basiertes Modell des Textverstehens zu entwickeln. Darüber hinaus wird die Textforschung, um ihre Ergebnisse auch auf natürliche Lehr-Lern-Situationen übertragen zu können, emotionale und motivationale Voraussetzungen und Prozesse auf Seiten des Lesers nicht außer acht lassen können (s. a. MANDL 1984; MANDL/SCHNOTZ 1987).

Aus der Sicht der Motivationsforschung ergibt sich die Möglichkeit, in differenzierterer Weise als bisher kognitive Auswirkungen motivationaler Faktoren zu untersuchen (s. a. U. SCHIEFELE 1987). Die Textforschung hat eine Reihe von Teilprozessen des Textverstehens nachgewiesen (z. B. Bildung von Elaborationen, reduktive Prozesse, s. u.), mit Hilfe derer spezifische Analysen von kognitiven Motivationseffekten möglich wären. Der traditionelle Ansatz zur Untersuchung der Motivations-Leistungs-Relation hat dagegen meist nur unspezifische Leistungskriterien (z. B. Noten, Schulleistungstests) mit motivationalen Faktoren in Beziehung gesetzt (vgl. U. SCHIEFELE/WINTELER 1988 zur Interesse-Leistungs-Relation).

Bei der Einbeziehung von motivationalen Faktoren in neueren Arbeiten zum Textverstehen liegt der Schwerpunkt ganz eindeutig auf der Untersuchung des Einflusses von *Interesse*. Die auffällig starke Berücksichtigung von Interesse fügt sich in einen Trend, der Interessenfaktoren in verschiedenen Bereichen der Pädagogischen Psychologie (Didaktik, Motivations- und Lehr-Lern-Forschung; vgl. PRENZEL 1988; U. SCHIEFELE/WINTELER 1988) zunehmend mehr Bedeutung zumißt. Es stellt sich dennoch die Frage, warum gerade Interesse und nicht traditionelle Motivationsvariablen (z. B. Leistungsmotivation) in der bislang rein kognitiv orientierten Domäne des Textlernens Einlaß gefunden haben. Dies läßt sich teilweise wohl damit erklären, daß man in der Alltagssprache bei Texten eher davon spricht, daß sie mehr oder weniger *interessant*, nicht aber, daß sie mehr oder weniger motivierend sind. Ebenso spricht man davon, daß man sich für bestimmte Texte (bzw. Bücher und deren Inhalte) *interessiert*, nicht aber, daß man motiviert ist, sie zu lesen. Damit in Zusammenhang steht wohl der entscheidende Punkt, daß Interesse ein

(motivationaler) Begriff ist, der meist zusammen mit *bestimmten Inhalten bzw. Objekten* gebraucht wird. Es liegt nahe, ein solches Konzept gegenüber anderen vorzuziehen, wenn es, wie in der Psychologie des Textlernens, immer um spezifische Inhalte geht (s. a. GROEBEN 1978, S. 57 ff.).

Die nun folgende Übersicht über Arbeiten zum Einfluß motivationaler Bedingungen auf das Textverstehen hat zum Ziel, ein Forschungsthema zu dokumentieren, dessen Entwicklung und weitere Verfolgung von verschiedenen Autoren (z. B. ANDERSON et al. 1987; HIDI/BAIRD 1986; MANDL et al. 1980) als sehr bedeutsam eingeschätzt wird. Eine rückblickende Analyse der bisherigen theoretischen Ansätze, Methoden und Befunde kann auch für die effektive und erfolgreiche Gestaltung künftiger Forschung in diesem Bereich sehr hilfreich sein. Bevor ich näher auf die empirischen Untersuchungen eingehe, wird eine kurze Darstellung des Verstehensprozesses beim Textlernen und der wichtigsten Methoden seiner Erfassung gegeben.

2. Der Prozeß des Textverstehens

Das Verstehen eines Textes beruht auf der integrativen Verarbeitung von drei verschiedenen Informationsquellen: Textinformation, Zielsetzung und Vorwissen des Lesers (Schemata) und Aspekte der Kommunikationssituation (z. B. KINTSCH/VAN DIJK 1978). Die Integration dieser verschiedenen Informationen vollzieht sich in einem *aktiven Konstruktionsprozeß*, der durch zwei parallele Verarbeitungsrichtungen gekennzeichnet ist. Die aufsteigende („bottom-up“), *textgeleitete* Verarbeitung wird von den im Text enthaltenen Informationen und die absteigende („top-down“), *schemageleitete* Verarbeitung von den Zielsetzungen und dem Vorwissen des Lesers bestimmt (MANDL 1984). Das Verstehen eines Textes kann somit als Ergebnis einer Leser-Text-Interaktion verstanden werden (KINTSCH/VIPOND 1979). Ein großer Teil der bisherigen Forschung hat sich mit der Funktion kognitiver Schemata beim Textverstehen befaßt. Schemata enthalten das aufgrund von Erfahrungen erworbene Wissen einer Person über typische Zusammenhänge in bestimmten Realitätsbereichen (MANDL et al. 1986; RUMELHART 1980).

Etwas vereinfacht lassen sich *zwei Ebenen* des Verarbeitungsprozesses unterscheiden (FREDERIKSEN 1977; KINTSCH/VAN DIJK 1978). Die *erste Ebene* wird von grundlegenden perzeptiven Prozessen (Buchstaben- und Worterkennung) und der textgeleiteten Konstruktion von Bedeutungseinheiten (Propositionen) gebildet. Auf der *zweiten Ebene* stehen Inferenzprozesse im Vordergrund. Inferenzen (Schlußfolgerungen) bezeichnen die Bildung von über den Text hinausgehenden Propositionen. Diese sind gleichwohl mit den Propositionen der ersten Ebene verbunden und erfüllen eine zentrale Funktion beim Verstehen des Textes, indem sie z. B. nicht explizit im Text enthaltene Informationen und fehlende Bezüge ergänzen bzw. überbrücken (s. u.). Bei der Inferenzbildung spielt das (in Schemata organisierte) Vorwissen des Lesers natürlich eine dominierende Rolle. Die aktuelle Forschung konzentriert sich vor allem auf die zweite Ebene des Verstehensprozesses (z. B. RICKHEIT/STROHNER 1985).

Es lassen sich zumindest *drei* verschiedene Arten von Inferenzen unterscheiden: (1) *Intendierte Inferenzen*: Sie sind vom Autor eines Textes intendiert und zum Verstehen unerlässlich. (2) *Elaborative Inferenzen*: Sie gehen deutlich über den Text hinaus und verbinden die Textinformation in individuell stark variierender Weise mit bereits vorhandenen Wissensbereichen des Lesers. Die im Text enthaltene Information wird durch elaborative Inferenzen angereichert und folglich im Wissenssystem des Lesers stärker verankert. Es kommt dadurch zu einem „tieferen“ Verstehen und besseren Behalten des Textes. Dabei ist jedoch nicht nur das Ausmaß gebildeter Elaborationen, sondern auch deren Art und Qualität entscheidend. (3) *Reduktive Inferenzen*: Insbesondere bei längeren Texten werden vom Leser nur die für ihn wesentlichen Informationen dauerhaft gespeichert. Die Information wird auf zusammenfassende Bedeutungsstrukturen reduziert. Die dafür verantwortlichen reduktiven Inferenzen werden auch als Makrooperatoren bezeichnet (s. KINTSCH/VAN DIJK 1978; VAN DIJK/KINTSCH 1983). MANDL (1984) führt als Beispiele die folgenden Makrooperatoren an: Weglassen, Generalisierung, Bündeln und Selektion.

Inferenzen werden jedoch nicht nur während der Aufnahme eines Textes gebildet, sondern auch bei der Wiedergabe zu einem späteren Zeitpunkt. Das Erinnern eines Textes stellt einen rekonstruktiven Prozeß dar, in dem vergessene Textinformation durch Inferenzen bzw. Elaborationen auf der Grundlage von Schemata und noch vorhandenen Makropropositionen (als Ergebnis reduktiver Prozesse, s.o.) erschlossen wird. Nach KINTSCH/VAN DIJK (1978) kann der rekonstruktive Prozeß als Umkehrung des oben angesprochenen reduktiven Prozesses verstanden werden.

Der Verstehensprozeß, so wie er bisher beschrieben und vor allem in der Theorie von KINTSCH/VAN DIJK (1978) repräsentiert ist, kann als *elementaristisch* und *additiv* charakterisiert werden. Das Verstehen eines Textes ist demnach als additive Aneinanderfügung elementarer Informationseinheiten (Propositionen) zu verstehen, wobei auftretende Kohärenzlücken mittels Inferenzen überbrückt werden (MANDL/SCHNOTZ 1987; SCHNOTZ 1988). In neueren Ansätzen wird demgegenüber die Bedeutung holistischer Strukturen hervorgehoben (VAN DIJK/KINTSCH 1983; JOHNSON-LAIRD 1983; PERRIG/KINTSCH 1985). Diesen Ansätzen entsprechend entsteht im Verlauf des Verstehensprozesses neben einer propositionalen Repräsentation des Textes auch eine Repräsentation bzw. ein Modell des *Textinhalts* bzw. der „Situation“, die der Text beschreibt (VAN DIJK/KINTSCH 1983). Ein solches Situationsmodell wird bereits zu Beginn des Verstehensprozesses aufgebaut und dann auf der Basis des gelesenen Textes fortlaufend revidiert. Entscheidend ist dabei die Annahme, daß das Situationsmodell eine wesentliche Funktion im Verstehensprozeß einnimmt und die oben beschriebenen Inferenzprozesse in der Hauptsache dem Aufbau des Situationsmodells dienen.

3. Indikatoren des Textverstehens

Wie läßt sich ein so komplexes Geschehen wie das Verstehen eines Textes messen? Zunächst muß man davon ausgehen, daß immer nur *Indikatoren* einzelner Aspekte

bzw. Zwischenstufen des Verstehensprozesses erfaßbar sind. Die Indikatoren lassen sich dabei einteilen in solche, die *während* des Lesens und solche, die *nach* dem Lesen erhoben werden (BALLSTAEDT/MANDL 1987; GROEBEN 1982). Ich möchte an dieser Stelle nur diejenigen Methoden anführen, die auch in den unten dargestellten Untersuchungen angewandt wurden. Dabei sind bereits die Verfahren auszuklammern, die *während* des Lesens zum Einsatz kommen (lautes Denken, Aufzeichnung der Augenbewegungen). Verwendet wurden dagegen Wiedergabeverfahren, Wiedererkennungsverfahren, sogenannte „Cloze“-Tests (s.u.) und Frageverfahren. *Wiedergabeverfahren* verlangen vom Probanden eine möglichst korrekte Wiedergabe eines Textes (mündlich oder schriftlich). Zur Auswertung ist es notwendig, sowohl den Text als auch das Wiedergabeprotokoll in bestimmte Einheiten (z.B. Propositionen) zu segmentieren und miteinander zu vergleichen. Darüber hinaus können auch strukturelle Vergleiche durchgeführt werden. Eine Alternative zur Wiedergabe des gesamten Textes besteht darin, einzelne Wörter vorzugeben und den Probanden zur Wiedergabe der jeweils zugehörigen Sätze aufzufordern. Bei *Wiedererkennungsverfahren* muß vom Probanden entschieden werden, ob einzelne vorgegebene Wörter oder Sätze in einem vorher gelesenen Text enthalten sind oder nicht. Eine Variante dieses Verfahrens besteht darin, dem Probanden mehrere Wörter oder Sätze darzubieten und das richtige (d.h. im Text enthaltene) auswählen zu lassen. Die Wiedererkennung von Textteilen erfordert im Gegensatz zur freien Wiedergabe keine rekonstruktive Erinnerungsleistung. Es kommt jedoch zu einer tendenziellen Überschätzung der Verstehensleistung, da ein Wiedererkennen auch ohne Verstehen möglich ist. Bei einem *Cloze-Test*³ wird dem Probanden in der Prüfphase der gleiche Text wie in der Lernphase vorgegeben, wobei jedoch jedes fünfte Wort fehlt. Die Zahl der korrekt ergänzten Wörter dient als Maß der Verstehensleistung. *Frageverfahren* können sehr verschiedene Formen annehmen. Eine wichtige Unterscheidung besteht zwischen offenen und geschlossenen Fragen. Besonders häufig werden geschlossene Fragen im Multiple-Choice-Format verwendet. Eine weitere Unterscheidung kann zwischen wissens- und verständnisorientierten Fragen getroffen werden. Erstere verlangen nur den Abruf einzelner Informationseinheiten, während letztere die Herstellung von Relationen zwischen verschiedenen Textteilen sowie dem eigenen Vorwissen notwendig machen. In diesem Fall sind sowohl elaborative als auch rekonstruktive Prozesse auf Seiten des Probanden erforderlich.

4. *Motivationale Bedingungen des Textverstehens*

Lange Zeit hat man hauptsächlich die objektive Struktur von Texten (z.B. Kohärenz, Komplexität) und *kognitive* Merkmale des Lesers (z.B. Vorwissen, Lesestrategien, Lesefähigkeit) als dominante Faktoren des Textverstehens angesehen. Die Rolle affektiver bzw. motivationaler Faktoren beim Textlernen ist dagegen erst in den letzten 10 Jahren zunehmend ins Blickfeld der Forschung gerückt. Dabei wurden vor allem zwei Gruppen motivationaler Variablen als Einflußfaktoren des Textverstehens herangezogen: (1) Die Intention bzw. Absicht, die ein Leser bei der Lektüre eines bestimmten Textes verfolgt (z.B. Lesen eines Textes, um später in einem Gedächtnistest gut abzuschneiden; vgl. BLACK 1981; BIRKMIRE 1985) und (2) das Interesse des Lesers am Textinhalt. Der Großteil der durchgeführten Arbeiten galt dem Einfluß von Leseinteressen, die folglich auch hier im Vordergrund stehen.

Die Untersuchungen zum Einfluß von Interesse auf das Textlernen bzw.

-verstehen lassen sich danach unterscheiden, ob sie (1) Interesse als situationale, affektive Variable (bzw. als „state“-ähnliches Merkmal) oder (2) Interesse als dispositionale Variable (bzw. als „trait“-ähnliches Merkmal) aufgefaßt haben. Im ersten Fall wurden die Auswirkungen der *Interessantheit* („interestingness“) von Texten betrachtet. Dabei wird implizit oder explizit angenommen, daß interessante Texte beim Leser einen *Zustand* des Interessiertseins hervorrufen, der sich dann auf den Verstehensprozeß auswirkt. Im zweiten Fall ging man der Frage nach, wie sich bei einer Person *bestehende Interessenausprägungen* bezüglich bestimmter Themen („topic interest“) auf das Behalten bzw. Verstehen eines Textes auswirken.

4.1 *Interessantheit von Texten und affektives Interesse*

4.1.1 *Theoretische Ansätze*

Die kognitiven Auswirkungen der Interessantheit von Textteilen wurden sowohl empirisch als auch theoretisch behandelt. Auf theoretischer Ebene hat sich vor allem SCHANK (1979) diesem Problem zugewendet. SCHANK geht bei seinen Überlegungen davon aus, daß ein bestimmter Text bzw. Satz eine Vielzahl möglicher Inferenzen zulassen kann. Das Problem besteht darin, erklären zu können, aufgrund welcher Mechanismen eine Person bedeutsame von nicht bedeutsamen Inferenzen unterscheidet. Er stellt die Hypothese auf, daß Inferenzen, die z. B. beim Lesen einer Geschichte gebildet werden, dem *Interesse* des Lesers folgen, d. h. bezüglich der Teile des Textes gebildet werden, die dem Leser interessant erscheinen. Ereignisse oder Ausdrücke in einer Geschichte haben dabei unterschiedliche „Interessenwerte“. SCHANK versucht darüber hinaus die Faktoren zu bestimmen, die eine Geschichte bzw. ein Ereignis interessant machen. Er kommt zu dem Schluß, daß insbesondere solche Ereignisse hohe Interessenwerte haben, die von *Tod*, *Gefahr*, *Macht* oder *Sex* handeln. Die Wirkung dieser „absoluten Interessen“ ist noch davon abhängig, ob die entsprechenden Ereignisse unerwartet auftreten und/oder einen Bezug zur eigenen Person haben.

Die Überlegungen SCHANKS wurden von KINTSCH (1980) weiter differenziert. Er unterscheidet *kognitives* und *emotionales Interesse*. Emotionales Interesse wird erzeugt, indem ein Text Ereignisse oder Themen enthält (z. B. Gewalt, s. o.), die eine „arousal“-erzeugende Funktion haben. Kognitives Interesse wird vor allem durch optimale Abweichungen des Textinhalts vom Vorwissen des Lesers erzeugt (s. a. TEIGEN 1985). Damit ergeben sich ganz deutliche Parallelen zu BERLYNES (1960/1974) Theorie intrinsischer Motivation.

Interesse wird sowohl von SCHANK als auch von KINTSCH als vorübergehende affektive Reaktion definiert, die von bestimmten Merkmalen eines Textes (z. B. Vorkommen bestimmter Themen) bedingt wird. Mit Interessantheit wird die Eigenschaft eines Textes (bzw. Textteiles) bezeichnet, eine entsprechende affektive Reaktion auszulösen. *Interesse* wird also in diesen Ansätzen als state-Merkmal konzipiert. *Interessantheit* ist ihm dabei als korrespondierende Stimulus- bzw. Objekteigenschaft zugeordnet.

HIDI/BAIRD (1986) gehen davon aus, daß Interesse ganz allgemein als Affekt zu verstehen ist, der entsteht, wenn eine Person auf eine *Situation von besonderer Bedeutsamkeit* reagiert. Unterschiedliche Formen der Interessenentstehung (z. B. emotionales und kognitives Interesse) führen in gleicher Weise zu einem Anstieg bestimmter kognitiver Tätigkeiten, z.B. Informationssuche und Bildung von Inferenzen, die dazu dienen, das eigene Wissen oder Verständnis bezüglich bestimmter Ereignisse oder eines Textes zu vergrößern. Die Art der besonderen Bedeutsamkeit einer Information kann jedoch beträchtlich variieren und folglich zu verschiedenen Formen des Interesses führen. So wird dissonante Information vermutlich eher Überraschung oder das Erleben von Neuheit nach sich ziehen, die ihrerseits eher kognitives Interesse zur Folge haben, während Information, die sich auf zentrale Themen des eigenen Lebens bezieht, eher emotionales Interesse hervorruft. In Abbildung 1 sind die theoretischen Überlegungen von SCHANK, KINTSCH und HIDI/BAIRD zusammenfassend dargestellt.

Interessanterweise haben zwei *Kognitionstheoretiker*, nämlich KINTSCH und SCHANK, die wesentlichsten Beiträge zu einer Theorie textbezogenen Interesses geliefert. Vielleicht ist dies auch der Grund dafür, daß der von ihnen

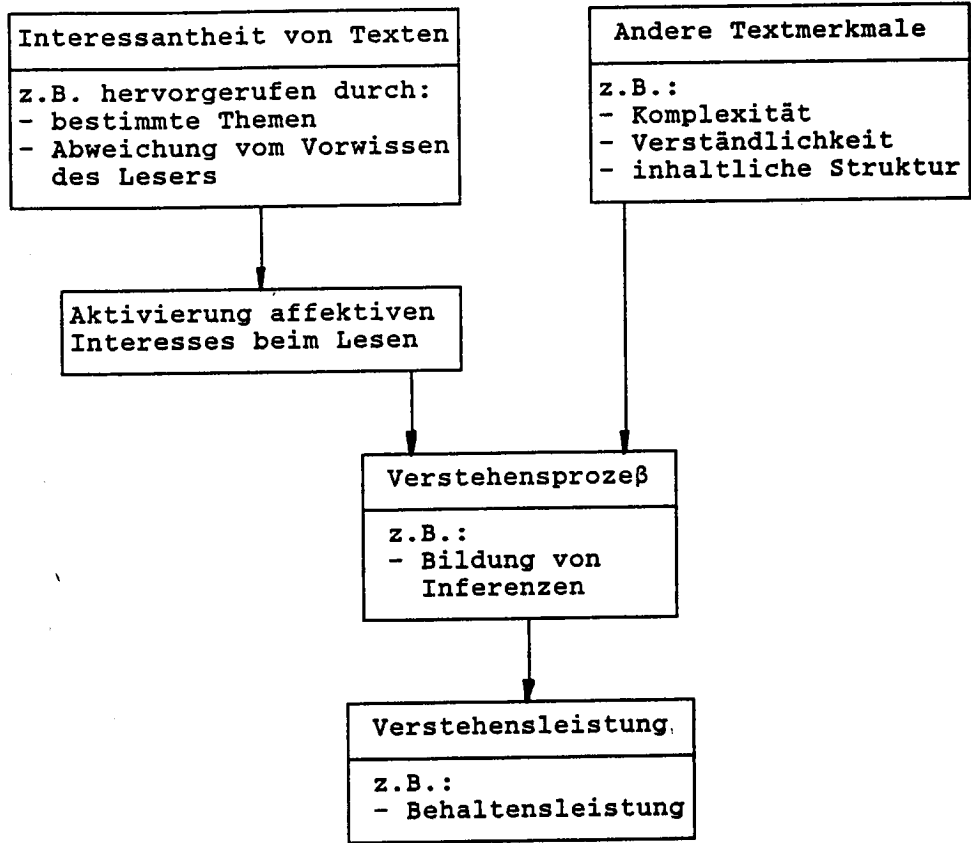


Abbildung 1: Affektives Interesse und Textverstehen

verwendete und von HIDI/BAIRD aufgegriffene (bzw. weiterentwickelte) Interessenbegriff noch nicht hinreichend geklärt erscheint. Es wäre wünschenswert, Interesse als affektiven Zustand präziser zu definieren und von ähnlichen Konzepten (z. B. Neugier, Aufmerksamkeit) abzugrenzen.

4.1.2 Empirische Untersuchungen

Wesentliche empirische Arbeiten zum Einfluß von textinduziertem Interesse auf das Verstehen von Texten wurden von HIDI und BAIRD, ENTIN/KLARE sowie ANDERSON durchgeführt (vgl. Tabelle 1). HIDI et al. (1982) verglichen je zwei Sach-, Erzähl- und gemischte Texte, die in unterschiedlichem Ausmaß wichtige und interessante Informationen enthielten. Während bei Erzähl- und Sachtexten die als wichtig und als interessant (von fünf studentischen Ratern) eingestuften Textteile weitgehend korrespondierten, ergab sich bei den gemischten Texten eine deutliche Diskrepanz zwischen wichtiger und interessanter Information. Die Analysen der Autoren waren vor allem auf den Einfluß der Wichtigkeit auf das Verstehen der Texte gerichtet. Zur Prüfung des Textverstehens mußten die Vpn (Schüler) den gelesenen Text niederschreiben. Zwei Rater überprüften die Übereinstimmung der wiedergegebenen Texte mit dem jeweiligen Originaltext. Die Ergebnisse zeigen, daß die als wichtig eingeschätzten Texteinheiten nur bei den Erzähl- und Sachtexten besser behalten wurden. Im Gegensatz dazu ergab sich bei den gemischten Texten sogar eine umgekehrte Tendenz. Daraus ziehen die Autoren den Schluß, daß sachlich wichtige Texteinheiten schlechter behalten werden, wenn sie mit interessanten Texteinheiten konkurrieren. Das bedeutet, daß interessante Textinformation die Aufnahme wichtiger Sachinformation geradezu behindern kann. Erweisen sich diese Ergebnisse als stabil, so ergäben sich interessante Konsequenzen für die Konstruktion von Lehrtexten. Es wäre demnach zu empfehlen, Lehrtexte zu verfassen, deren Bestandteile sowohl interessant als auch sachlich wichtig sind. Abzuraten wäre dagegen von Texten, die wichtige Information langweilig darstellen, aber interessante erzählerische Einstreuungen (z. B. Anekdoten) enthalten. Es ist zu vermuten, daß letztere auf Kosten der wichtigen Informationen besser behalten werden.

BAIRD/HIDI (1984; zit. n. HIDI/BAIRD 1986) konnten bestätigend zeigen, daß die freie Wiedergabe von Texten aus Schulbüchern nicht nur von der Wichtigkeit darin enthaltener Informationen, sondern auch von deren Interessantheit abhängt. Die Wichtigkeit und Interessantheit der einzelnen Textinformationen wurden von Erwachsenen und Studenten eingeschätzt. Die Ergebnisse zeigen, daß die frei wiedergegebenen Texte zu gleichen Teilen (jeweils 40%) Information enthalten, die als wichtig und die als interessant eingestuft wurde. Durch die Untersuchungen von HIDI und BAIRD wird die propositional-strukturelle Position (z. B. KINTSCH/VAN DIJK 1978; MEYER 1975) deutlich relativiert. Diese Position besagt, daß die *Wichtigkeit* von Informationen bzw. Propositionen, die sich vor allem aufgrund ihrer übergeordneten Stellung innerhalb der Textstruktur ergibt, der zentrale Einflußfaktor für das Behalten von Texten ist. Eine weitergehende Analyse der Daten von (BAIRD/HIDI 1984) ergab sogar, daß die

Sätze, die *am häufigsten* erinnert wurden, in den meisten Fällen Information enthielten, die als interessant eingestuft war. Die Wichtigkeit der Information spielte folglich sogar eine geringere Rolle als ihre Interessantheit.

ENTIN/KLARE (1985; s. a. ENTIN 1981) haben die Effekte des Interesses, der Textverständlichkeit und des Vorwissens miteinander verglichen. In einer Vorerhebung wurden sechs hoch interessante (z. B. „Was passiert, wenn wir schlafen“) und sechs wenig interessante Themen (z. B. „Eigenschaften von Aluminiumlegierungen“) ermittelt, die von den Vpn der Hauptstudie nochmals auf einer Interessenskala eingeschätzt wurden. Zur Erfassung des Vorwissens mußten die Vpn die zum Verständnis wichtigsten Begriffe der jeweiligen Texte definieren. Alle Texte wurden in zwei Schwierigkeitsgraden vorgegeben (Variation der Verständlichkeit). Die Messung des Textverständnisses erfolgte mittels Cloze-Tests. Die Ergebnisse zeigen, daß sowohl Verständlichkeit, Vorwissen als auch Interesse signifikante Haupteffekte aufweisen. Es ergaben sich keine Wechselwirkungen. Der Interesseneffekt blieb auch bei Konstanthalten des Vorwissens signifikant. In einer kleinen ausgewählten Teilstichprobe mit konstantem Vorwissen und Wortschatzumfang sowie konstanter Lesefähigkeit hatte Interesse ebenfalls einen Einfluß auf das Textverständnis.

ANDERSON et al. (1987) berichten von insgesamt vier Untersuchungen, die sie mit Kindern der 3. und 4. Schulstufe durchgeführt haben. Man bot den Kindern der Versuchsgruppen Listen mit Sätzen dar, die zuvor von anderen Kindern nach dem Grad ihrer Interessantheit bewertet worden waren. Die Erfassung von Lerneffekten erfolgte mittels Wiedergabetests, bei denen jeweils das Subjekt des Satzes vorgegeben wurde und die Versuchsperson den Rest zu ergänzen hatte. Ganz generell hatte Interesse (bzw. Interessantheit) in allen dargestellten Untersuchungen einen außerordentlich starken Effekt. Der Effekt erwies sich als *dreißigmal* so stark wie der Einfluß der Verständlichkeit der Sätze, eines der wichtigsten Kriterien der Angemessenheit von Lesematerial für die Schule. Darüber hinaus erklärte Interesse den gleichen Varianzanteil wie die Lesefähigkeit der Kinder. Der Interesseneffekt blieb auch unter verschiedenen Bedingungen (z. B. laut vs. still lesen; individuelles vs. Gruppensetting) gleichermaßen erhalten. Interesse zeigte auch keine Wechselwirkung mit anderen Einflußvariablen (z. B. der Verarbeitungstiefe: die Kinder wurden in einer Gruppe dazu angehalten, die Sätze möglichst richtig und flüssig zu lesen). Lediglich mit dem Geschlecht zeigte sich ein Interaktionseffekt. Jungen erinnerten solche Sätze besser, die für Jungen interessanter eingestuft waren und Mädchen solche, die für sie als interessanter galten. Dieser Effekt war für Jungen stärker als für Mädchen, d. h. Jungen hatten bessere Wiedergabeleistungen als Mädchen bei den für sie jeweils interessanten Sätzen und schlechtere Wiedergabeleistungen als Mädchen bei den für sie weniger interessanten Sätzen. Bei der Suche nach den Ursachen für den beobachteten Interesseneffekt konnte die anfängliche Hypothese der Autoren, daß Interesse über den vermittelnden Einfluß der Aufmerksamkeit auf das Lernen wirkt, nicht bestätigt werden. Zwar zeigte sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen Interessen- und Aufmerksamkeitswerten (z. B. Lesedauer), nicht jedoch zwischen Aufmerksamkeit und Lernerfolg. Auch eine Regressionsana-

lyse bestätigte, daß der Effekt des Interesses auf das Lernen unabhängig von der Aufmerksamkeit ist. ANDERSON et al. diskutieren auch eine Reihe von Alternativerklärungen, kommen jedoch zu dem Schluß „that it is interest – the capacity to evoke an emotional response – that is the functional property of these sentences“ (ANDERSON et al. 1987, S. 293).

Tabelle 1: Untersuchungen zur Auswirkung der Interessantheit von Texten auf das Verstehen

Autor	Stichprobe	Unabhängige Variable/Methode	Abhängige Variable/Methode	sign. Effekt	Kontrollvariablen
HIDI et al. (1982)	Schüler 5./7. Klasse	Interessantheit von Texteinheiten (Sach- u. Erzähltexte)/Ratingskala	Zahl richtig wiedergegebener interess. Texteinheiten/freie Wiedergabe	ja	–
BAIRD/HIDI (1984)	Schüler	Interessantheit von Texteinheiten (Sachtexte)/Ratingskala	s.o.	ja	–
ENTIN/KLARE (1985)	Studenten	Interessantheit von verschiedenen Themen (Sachtexte)/Ratingskala	Zahl richtig ergänzter Wörter/Cloze-Test	ja	Vorwissen, Verständlichkeit, (Fähigkeit)
ANDERSON et al. (1987, 4 Studien)	Schüler 3./4. Klasse	Interessantheit von Sätzen (Sach- u. Erzähltexte)/Ratingskala	Zahl richtig wiedergeg. interess. Sätze/Wiedergabe mit Hinweiswörtern	ja	Vorwissen, Fähigkeit, Verständlichkeit

4.1.3 Zusammenfassung und Diskussion

Die genannten Untersuchungen belegen übereinstimmend, daß als interessant beurteilte Texteinheiten besser behalten werden⁴. In allen Fällen erfolgt die Interessenmessung mittels Einschätzung auf einer Ratingskala mit den Polen „sehr interessant“ – „nicht interessant“. Ebenso wurden in allen Fällen nur quantitative Verstehensmaße erhoben. Die Ergebnisse von ENTIN/KLARE (1985) und ANDERSON et al. (1987) belegen zusätzlich, daß der festgestellte Interesseneffekt auch bei Berücksichtigung des Vorwissens, der Lesefähigkeit und der Textverständlichkeit bestehen bleibt.

Trotz dieser positiven Ergebnisse sind die folgenden Einwände angebracht: (1) In keiner der Untersuchungen wird versucht, Interesse zu definieren oder auf die bestehenden theoretischen Ansätze von SCHANK (1979) und KINTSCH (1980) zurückzugreifen. Offensichtlich gehen die Autoren von einer alltagssprachlichen Bedeutung des Interessenbegriffs aus. (2) Es ist bisher noch ungeklärt, wie der Interesseneffekt zustande kommt. ANDERSON et al. (1987) konnten nur zeigen, daß der Einfluß von Interesse auf das Behalten von Texten *nicht* durch erhöhte Aufmerksamkeit vermittelt ist. (3) Ein weiteres offenes Problem betrifft die Frage, ob als interessant eingestufte Texteinheiten tatsächlich ein wie auch immer definiertes Interesse im Sinne eines affektiven

Zustands auslösen. Die obigen Untersuchungen scheinen von einer engen Korrespondenz zwischen Interessantheit und Interesse auszugehen. In keinem Fall wurde versucht, direkt Interesse zu erfassen (vgl. Abbildung 1). (4) Es wurde nur die Behaltensleistung als quantitatives Ergebnis des Verstehensprozesses erfaßt. Vernachlässigt wurden somit Verarbeitungsprozesse (z. B. Bildung von Inferenzen), strukturelle Merkmale des Verarbeitungsergebnisses (bzw. Merkmale der erworbenen textbezogenen Wissensrepräsentation) und qualitative Aspekte des Verarbeitungsprozesses und -ergebnisses.

4.2 Dispositionales Interesse

Interesse ist in den obigen Untersuchungen als affektives state-Merkmal definiert, dessen Auftreten von bestimmten Textcharakteristika abhängt. Vernachlässigt wird dabei die dispositionale Perspektive des Interessenbegriffs und damit die Möglichkeit, daß auf der Seite des Individuums bestehende Interessen ebenfalls eine wesentliche Determinante des Textlernens sein können. Die Annahme scheint plausibel, daß es nicht nur Faktoren bzw. Merkmale innerhalb eines Textes gibt, die diesen bzw. Teile desselben interessant machen, sondern daß auch inhaltliche Prävalenzen der Person selbst zumindest mitbestimmen, welche Teile eines Textes bevorzugt beachtet und/oder gründlicher verarbeitet werden. Es ist zu beachten, daß der Interessenansatz von SCHANK (1979; s. Abschnitt 4.1.1) insofern eine dispositionale Komponente enthält, als er die Wirksamkeit „absoluter Interessen“ (z. B. Tod, Sex und Gewalt), die in jedem Menschen vorhanden sind, annimmt. Darüber hinaus werden bei ihm jedoch keine weiteren, in der Person bestehenden Interessen in Erwägung gezogen.

Die im folgenden berichteten Arbeiten setzen sich mit der Frage auseinander, ob (und wie) sich thematische Interessen („topic interests“), die auf der Personseite bestehen und in die Lesesituation eingebracht werden, auf das Textlernen auswirken (vgl. Tabelle 2). Explizite Ansätze einer *Theorie* des dispositionalen Interesses wurden in diesem Zusammenhang noch nicht vorgelegt.

In Abbildung 2 findet sich eine schematische Darstellung des Einflusses von dispositionalem Interesse auf das Textverstehen. Wie aus dieser Darstellung ersichtlich wird, gehe ich davon aus, daß auch das dispositionale Interesse in der Lesesituation erst *aktiviert* werden muß. Sein Einfluß auf das Textverstehen ist somit durch das *aktuell erlebte* Interesse vermittelt. Damit ergibt sich eine gewisse Korrespondenz zur Wirkungsweise des situationalen Interesses (vgl. Abbildung 1). Darüber hinaus wird angenommen, daß thematische Interessen nicht automatisch zum Erleben von Interesse bei Vorgabe eines entsprechenden Textes führen, sondern eine Reihe zusätzlicher Bedingungen erfüllt sein müssen. So ist z. B. anzunehmen, daß ein bestehendes thematisches Interesse nicht zum *Erleben* von Interesse beim Lesen eines Textes führt, wenn der entsprechende Text nur triviale Informationen enthält, die dem interessierten Leser längst bekannt sind.

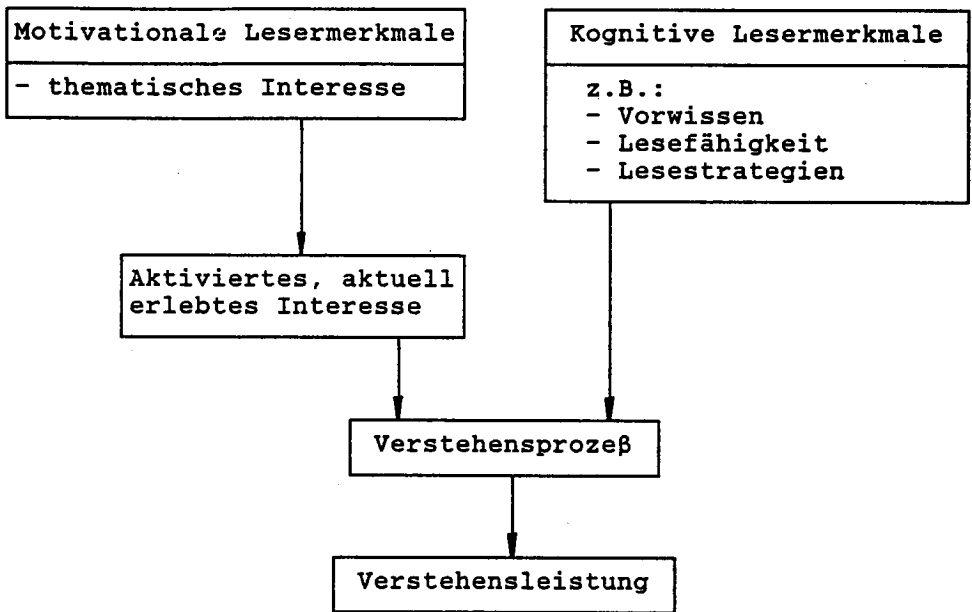


Abbildung 2: Dispositionales Interesse und Textverstehen

4.2.1 Empirische Untersuchungen

ASHER hat sich in mehreren Untersuchungen (z. B. ASHER 1979; 1980; ASHER et al. 1978; ASHER/MARKELL 1974) mit den Auswirkungen thematischer Interessen auf das Leseverständnis von Kindern befaßt. Die Messung von Interessen erfolgte, indem den Kindern 25 Photos verschiedenster Interessengegenstände vorgegeben wurden, die nach ihrer Interessantheit eingestuft werden mußten. In der Testphase wurden den Kindern sechs Texte im Cloze-Format vorgegeben, wobei die eine Hälfte jeweils von einem der drei als am interessantesten eingestuft und die andere Hälfte jeweils von einem der drei als am wenigsten interessant eingestuft Gegenständen handelten. In insgesamt drei durchgeführten Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, daß bei Bestehen eines Interesses für den Textinhalt bessere Testleistungen erzielt wurden, das Leseverständnis also höher war.

ASHER wollte darüber hinaus klären, worauf der Effekt des Interesses zurückgeführt werden kann. Er stellt zwei alternative Möglichkeiten gegenüber (vgl. ASHER 1980). Einmal kann Interesse an einem Gegenstand dazu führen, daß die Person *motivierter* ist, entsprechende Texte zu lesen. Zum anderen ist es ebenfalls plausibel, daß Personen über die Gegenstände ihres Interesses mehr wissen bzw. entsprechende kognitive Schemata besitzen und mit dem entsprechenden Vokabular vertrauter sind. Im ersten Fall handelt es sich um einen motivationalen, im zweiten Fall um einen kognitiven Effekt. Damit ist eines der wesentlichsten Probleme der Erforschung der Interesse-Kognitions-Relation angesprochen. ASHER/GERACI (1980; zit. n. ASHER 1980)

berichten von einer Untersuchung, in der versucht wurde, die Art des Effekts von Interesse zu bestimmen. Die Ergebnisse sprechen dafür, daß Interesse sowohl motivational als auch kognitiv wirkt. Da die Ergebnisse jedoch nicht ganz eindeutig sind, wird an dieser Stelle auf eine Beschreibung des relativ komplizierten Versuchsaufbaus verzichtet.

FRANSSON (1977) untersuchte den Einfluß von Interesse auf kognitive Prozesse beim Textlernen und auf *inhaltliche Aspekte* textbezogener Wissensstrukturen. Der verwendete Text behandelte das Prüfungssystem des erziehungswissenschaftlichen Fachbereichs. Denjenigen Vpn, die diesem Fachbereich angehörten und folglich persönlich betroffen waren, wurde ein hohes Interesse unterstellt. Die Gruppe mit niedrigem Interesse setzte sich aus Studenten des soziologischen Fachbereichs zusammen. Der Autor führte keinen Wiedergabetest durch, sondern prüfte mittels einer Befragung (offene Fragen) der Vpn, inwiefern sie die Schlußfolgerungen des Autors verstanden hatten. Daran anschließend wurde in einer weitergehenden Befragung versucht zu ermitteln, wie die Vpn den Text während der Lesephase verarbeiteten. Die Ergebnisse belegen, daß die interessierten Vpn mehr Relationen zwischen verschiedenen Textteilen sowie zwischen dem Text und dem, was er eigentlich als Gegenstand bzw. Inhalt beschrieb, herstellten. Folglich verstanden sie auch in höherem Ausmaß die Intentionen und Schlußfolgerungen des Autors. Die nicht betroffenen Studenten konzentrierten sich mehr auf die Oberflächenstruktur des Textes und tendierten dazu, den Text zu memorieren. Sie zeigten deutliche Defizite beim Verständnis der Intentionen und Schlußfolgerungen des Autors. Wenngleich in der hier dargestellten Untersuchung die Gleichsetzung von persönlicher Betroffenheit und Interesse nicht unproblematisch zu sein scheint, so ist doch als sehr positiv hervorzuheben, daß FRANSSON versuchte, das Lernergebnis bzw. den Lernprozeß auch *qualitativ* zu erfassen.

FLAMMER et al. (1978) hatten in ihrer Untersuchung erwachsene Vpn (Studenten). Zur Interessenmessung wurden den Vpn fünf Texte vorgegeben, die alle unter einem jeweils anderen Gesichtspunkt von australischen Eingeborenen handelten. Anschließend sollten sie von 15 vorgegebenen, in den Texten enthaltenen Schlüsselwörtern die 8 für sie interessantesten auswählen und anschließend in eine Rangreihe bringen. Danach hatten die Vpn die Aufgabe, jeweils 8 der vorgegebenen 15 Schlüsselwörter den drei Aspekten „Wirtschaft“, „Gesellschaft“ und „Lebensphilosophie“ (die in jedem Text enthalten waren) zuzuordnen und nach dem Ausmaß ihrer Zugehörigkeit in eine Rangreihe zu bringen. Die erhaltenen Rangreihen dienten als Maß der kognitiven Struktur der Vpn. Allen Vpn wurde nun angekündigt, daß sie 10 weitere Texte zu lesen hätten, wobei anschließend ein bestimmter Aspekt (s.o.) bezüglich Verständnis und Behalten getestet würde. Einer Gruppe wurde erlaubt, diesen Aspekt selbst zu bestimmen. Eine zweite Gruppe erhielt jenen Aspekt, der ihrem Interesse entsprach. Die dritte Gruppe erhielt jenen Aspekt, der ihrem Interesse zuwiderlief. In der Kontrollgruppe wurde kein Aspekt definiert. Die Gruppe mit freier Aspektwahl enthielt nur solche Vpn, die den Aspekt wählten, der auch am meisten ihrem Interesse entsprach. Nachdem die Vpn die 10 Texte gelesen hatten, wurde der kognitive Strukturtest wiederholt und der Wiedererkennungstest (bestehend aus 45 Sätzen) durch-

geführt. Unterschiede zwischen den Versuchsgruppen zeigten sich nur in dem Wiedererkennungstest. Die höchste Leistung hatte die Gruppe mit freier Wahl. Dann kam die Gruppe mit interessenentsprechendem Aspekt. Es folgten die Gruppe mit interessenkonträrem Aspekt und die ohne vorgegebenen Aspekt. Signifikant waren nur die Unterschiede zwischen der Gruppe mit freier Wahl und den anderen Versuchsgruppen. Die Ergebnisse bestätigen somit den Einfluß von Interesse auf textbezogenes Lernen. Allerdings ist der Interesseneffekt nicht zu trennen von dem möglichen Effekt, den bereits die Vorgabe eines bestimmten Fokus bzw. Aspekts (der später getestet wird) auf die Wiedergabeleistung ausübt. Eine differenziertere Analyse der Daten zeigte, daß nicht nur bezüglich des gewählten bzw. vorgegebenen Aspekts eine höhere Wiedergabeleistung erzielt wurde, sondern auch hinsichtlich der jeweils anderen beiden Aspekte. Das deutet darauf hin, daß auch eine *spezifische* Aufmerksamkeitsrichtung (d. h. die Vorgabe eines Fokus) das Verstehen eines Textes *generell* erleichtert. Allerdings waren, wie die Autoren selbst anmerken, die vorgegebenen Aspekte, denen die Aufmerksamkeit zu gelten hatte, relativ allgemein und daher vermutlich von anderen Textteilen nur in geringem Ausmaß trennbar.

Auch hier ist ein kritisches Wort zur Messung des Interesses angebracht. Man hat nicht versucht zu erfassen, ob sich die Vpn für das Thema „australische Eingeborene“ interessieren oder nicht. Stattdessen wurde dieses Thema vorgegeben und die Vpn hatten nur die Möglichkeit innerhalb dieses Themas ihr Interesse bezüglich verschiedener Aspekte zu artikulieren.

WEBER (1980) prüfte die Auswirkungen von Vorwissen versus Interesse auf das Verstehen von Texten, die sich auf drei verschiedene Themen bezogen. Das Vorwissen wurde mit bereits entwickelten Instrumenten erfaßt. Zur Interessenmessung finden sich leider keine Angaben. Die Ergebnisse belegen zwar den dominierenden Einfluß des Vorwissens, in zwei Themenbereichen zeigt sich jedoch, daß Interesse *unabhängig* von Vorwissen und Lesefähigkeit signifikant zur Vorhersage des Textverständnisses (Cloze-Tests) beiträgt.

Die Untersuchung von HARE/DEVINE (1983) weicht von den anderen Arbeiten insofern ab, als in ihr nicht das Lese-, sondern das Hörverständnis als abhängige Variable verwendet wurde. Als Versuchspersonen dienten Erstklässler. Das Vorwissen wurde mit einem Multiple-Choice-Test erfaßt. Derselbe Test wurde auch herangezogen, um das Verständnis eines Textes zu messen, der den Kindern vorgelesen wurde. Der Text hatte „Puppen“ zum Thema. Darauf bezog sich auch die Interessenmessung, die darin bestand, die Kinder bezüglich 10 verschiedener Themen (eins davon Puppen) zu fragen. „How would you feel about reading a story all about ...“. Die Antwort war auf einer 5-Punkte-Skala anzugeben. Darüber hinaus wurde noch das generelle, auf Puppen bezogene Vorwissen der Kinder erfaßt (ebenfalls mit einem Multiple-Choice-Test). Die Ergebnisse zeigen, daß Interesse keinen Einfluß auf das Verständnis des gehörten Textes ausübt. Jungen äußerten zwar ein deutlich niedrigeres Interesse als Mädchen, zeigten jedoch ein vergleichbares Vorwissen und Hörverständnis. Der Einfluß des spezifischen textbezogenen Vorwissens war etwas größer als der des allgemeinen Vorwissens.

Gegen diese Untersuchung ist kritisch einzuwenden, daß die Messung des Interesses an Puppen nur relativ zu anderen Themen bzw. Gegenständen erfolgte und keine unabhängige Einschätzung vorliegt. Darüber hinaus scheint mir die Wahl des Themas „Puppen“ problematisch zu sein. Die Daten von HARE/DEVINE zeigen, daß das Wissen über Puppen sowohl bei Jungen als auch Mädchen sehr hoch ist. Bei einem Interessengegenstand wie z. B. „Baseball“ wäre das nicht zu erwarten. Es liegt nahe anzunehmen, daß im Falle des Themas Puppen das dazugehörige Wissen so weit verbreitet ist und vermutlich einen so geringen Schwierigkeitsgrad besitzt, daß der Einfluß von relativen Präferenzen auf das Verständnis unter diesen Bedingungen nur sehr gering sein kann.

OSAKO/ANDERS (1983) wollten mit ihrer Arbeit insbesondere zur Klärung der Unabhängigkeit der Effekte von Interesse und Vorwissen beitragen. Den Vpn wurden vier Themen (z. B. klassische Musik) zur Einschätzung ihres Interesses vorgegeben. Multiple-Choice-Tests dienten sowohl zur Erfassung des Vorwissens als auch des Textverstehens. Zusätzlich wurde noch die Lesefähigkeit erhoben. Die Ergebnisse sind nicht sehr eindeutig ausgefallen. Die Lesefähigkeit hatte bei allen Themen, Interesse nur bei zwei Themen und Vorwissen nur bei einem Thema einen signifikanten Effekt auf das Textverstehen.

BALDWIN et al. (1985) widmen sich explizit dem Problem, die Effekte des Vorwissens von den motivationalen Effekten des Interesses zu trennen. Das Interesse wurde in dieser Untersuchung durch die Vorgabe von 10 Themen (z. B. „Weltraum“, „Cowboys“, Basketball“) erfaßt, die angeblich das Interessenspektrum der untersuchten Altersklasse (Schüler der 7. und 8. Klasse einer „middle school“) abbilden. Diese Themen sollten entsprechend ihrer Präferenz jeweils auf einer 10-Punkte-Skala eingeschätzt werden. Das Vorwissen wurde mittels eines Multiple-Choice-Tests, der pro Thema 10 Items enthielt, erfaßt. In der Testphase erhielt jede Vp vier Texte (mit jeweils einer anderen Kombination von Vorwissen x Interesse), deren Verständnis jeweils anschließend ebenfalls mit Multiple-Choice-Tests geprüft wurde. Die Ergebnisse zeigen, daß Interesse und Vorwissen gleichermaßen wirksame und voneinander *unabhängige* Faktoren beim Textverstehen sind. Ihre Wirkung ist additiv. Dieses Ergebnis ist in Übereinstimmung mit den Arbeiten von ASHER/GERACI (1980) und WEBER (1980). Darüber hinaus zeigte sich, ebenso wie in anderen Studien (z. B. ASHER 1980), daß Interesse bei Jungen einen größeren Einfluß hat als bei Mädchen, bei denen wiederum das Vorwissen eine größere Rolle spielt. Die Autoren können dafür jedoch keine plausible Erklärung anbieten. Schließlich ist noch anzumerken, daß alle von BALDWIN et al. herangezogenen Vpn sowohl in ihrer schulischen Leistung als auch in ihrer Lesefähigkeit überdurchschnittlich waren. Fähigkeitseffekte können daher als Alternativerklärung weitgehend ausgeschlossen werden.

RICKHEIT/STROHNER (1986a; s. a. 1986b) hatten ebenfalls erwachsene Vpn, nämlich 60 Studenten. Die Vpn erhielten einen Text (über die Entstehungsgeschichte des Menschen), der vier unterschiedliche Aspekte behandelte (Sprache, Sozialformen, Wissensvermittlung, archäologische Methoden). Anschließend mußte der Text möglichst genau wiedergegeben werden. Die

Tabelle 2: Untersuchungen zum Einfluß von Interesse auf das Verstehen von Texten

Autor	Stichprobe	Unabhängige Variable/Methode	Abhängige Variable/Methode	sign. Effekt	Kontrollvariablen
ASHER/ MARKELL (1974)	Schüler 5./6. Klasse	Interesse an verschiedenen Themen (Sachtexte)/Rating (Fotos)	Zahl richtig ergänzter Wörter/Cloze-Test	ja	—
ASHER et al. (1978)	s. o.	s. o.	s. o.	ja	—
ASHER (1979)	s. o.	s. o.	s. o.	ja	—
FRANSSON (1977)	Studenten	Persönliche Betroffenheit (Sachtext)/s. Text	Verstehen von Schlußfolgerungen Qualität der Verarbeitung/offene Fragen	ja ja	— —
FLAMMER et al. (1978)	Studenten	Interesse an verschiedenen Aspekten eines Themas (Sachtexte)/Rangreihe thematischer Begriffe	Zahl richtig erkannter Sätze/Wiedererkennungstest Struktur von Schlüsselwörtern/Strukturtest	ja nein	—
WEBER (1980)	Schüler College	Interesse an verschiedenen Themen (Sachtexte)/keine Angabe	Zahl richtig ergänzter Wörter/Cloze-Test	ja	Fähigkeit, Vorwissen
HARE/DEVINE (1983)	Schüler 1. Klasse	Interesse an Puppen (Sachtext)/Präferenzrating	Zahl richtig beantworteter Fragen/M-C-Test	nein	Vorwissen
OSAKO/ ANDERS (1983)	Schüler 9. Klasse	Interesse für verschiedenen Themen (Sachtexte)/Ratingskala	Zahl richtig beantworteter Fragen/M-C-Test	ja	Vorwissen, Fähigkeit
BALDWIN et al. (1985)	Schüler 7./8. Klasse	Interesse an verschiedenen Themen (Sachtexte)/Präferenzrating	Zahl richtig beantworteter Fragen/M-C-Test	ja	Vorwissen, Fähigkeit
RICKHEIT/ STROHNER (1986)	Studenten	relative Präferenzen für verschiedene Aspekte eines Themas (Sachtexte)/Präferenzrating themenbezogener Sätze	Zahl richtig erinnerten Propositionen Zahl der Inferenzen/freie Wiedergabe	nein nein	—

Reproduktionen der Versuchspersonen wurden jedoch nicht nur hinsichtlich ihrer Wiedergabegenauigkeit geprüft, sondern auch dahingehend analysiert, in welchem Ausmaß Inferenzen und Elaborationen (hier im Sinne falscher bzw. stark vom Text abweichender Inferenzen) durchgeführt wurden. Die Messung des Interesses folgte *nach* der Vorgabe des Textes und bestand darin, daß den Vpn jeweils 12 Sätze des Textes in verschiedenen Paarungen dargeboten wurden und die Vpn jeweils anzugeben hatten, welchen Satz sie bevorzugten. Die Ergebnisse entsprachen größtenteils nicht den Erwartungen. Zwar konnte

ein allgemeiner Interesseneffekt festgestellt werden, aber spezifische Zusammenhänge ergaben sich nicht. Lediglich die Korrelationen zwischen „sozialem“ Interesse und der Reproduktionsleistung erwiesen sich als signifikant. Wie die Autoren selbst vermuten, könnte eine Ursache für das negative Ergebnis darin liegen, daß unterschiedlichen Interessen zugeordnete Textteile innerhalb *eines* kurzen Textes (zwei Manuskriptseiten) schnell aufeinander folgten. Ähnlich wie bei FLAMMER et al. (1978) ist es sehr fraglich, ob überhaupt Interesse gemessen wurde. In beiden Fällen hatten die Vpn keine Wahl zwischen verschiedenen Themen, sondern nur zwischen verschiedenen Aspekten *eines vorgegebenen* Themas. Möglicherweise wäre es sinnvoller und effektiver gewesen, das Ausmaß des Interesses an der Entstehungsgeschichte des Menschen zu erfassen. Darüber hinaus ist anzunehmen, daß es sicher mehr als einer Präferenzangabe zu drei Sätzen bedarf, um ein „linguistisches“ oder „soziales Interesse“ zu erfassen. Es bleibt unklar, was mit dieser Vorgehensweise eigentlich erhoben wurde.

4.2.2 Zusammenfassung und Diskussion

Die dargestellten Untersuchungen sind nach Methoden und Ergebnissen relativ heterogen. Immerhin fand die Mehrheit der Studien einen positiven Zusammenhang zwischen thematischem Interesse und quantitativer Wiedergabeleistung. Die Versuche von FLAMMER et al. (1978) und RICKHEIT/STROHNER (1986a), strukturelle bzw. prozessuale Aspekte zu erfassen, waren weniger erfolgreich.

Darüber hinaus sind die folgenden Kritikpunkte festzustellen: (1) Das augenfälligste Defizit aller genannten Arbeiten besteht im Fehlen jeglicher Überlegungen zu einer Definition bzw. Theorie des Interesses. Dies ist vermutlich die Hauptursache für (2) die in den meisten Fällen sehr problematische Messung von Interesse. In der Regel hat die Vp ein oder mehrere Themen anhand einer Ratingskala direkt nach ihrem Interesse daran einzuschätzen. Das ist etwa so, als würde man eine Person zur Messung ihres Leistungsmotivs direkt fragen, ob sie nun mehr oder weniger leistungsmotiviert sei. (3) Die Unabhängigkeit des Interesseneffekts von den Einflüssen des Vorwissens und der Lesefähigkeit muß aufgrund der bisherigen Ergebnisse als noch ungeklärt gelten. Lediglich die Arbeit von BALDWIN et al. (1985) kann als relativ eindeutiger Beleg der Eigenständigkeit des Interesseneffekts herangezogen werden. (4) In keiner der aufgeführten Untersuchungen wurde auch nur annähernd überprüft, ob thematische Interessen tatsächlich zum Erleben von Interesse beim Lesen führen. Es bleibt somit unklar, auf welche Art und Weise die Wirkung dispositionalen Interesses auf das Textverstehen zustande kommt. (5) Ebenso wie bei den Untersuchungen zum affektiven Interesse wurden auch hier qualitative, strukturelle und prozessuale Aspekte des Textverstehens vernachlässigt. Als einzige positive Ausnahme ist die sehr interessante Studie von FRANSSON (1977) hervorzuheben. Er hat auf die sonst üblichen Multiple-Choice-Tests verzichtet und Interviews mit offenen Fragen durchgeführt. Seine Ergebnisse legen nahe, daß Interesse zu einem tieferen Verstehen führt (s. a. U. SCHIEFELE, im Druck; U. SCHIEFELE et al. 1988).

5. Schluß

Die berichteten Arbeiten machen deutlich, daß beim Verstehen bzw. Lernen von Texten nichtkognitive Faktoren eine wichtige Funktion haben können. Besonders bemerkenswert ist, daß diese Einsicht nicht von „außen“ (z. B. von praxisnahen Disziplinen wie der Schulpsychologie) an die kognitive Textforschung herangetragen wurde, sondern vor allem von Kognitionspsychologen selbst vertreten wird (darunter mit KINTSCH und SCHANK zwei der bedeutendsten). Angesichts der sonst vorherrschenden motivational-emotionalen Enthaltsamkeit kognitiver Theoretiker (CSIKSZENTMIHALYI, im Druck) kann dieses Faktum gar nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Die Interessenforschung im Bereich des Textlernens befindet sich noch in einer relativ frühen Phase. Die methodischen und theoretischen Mängel der bisherigen Ansätze sollten daher nicht zu streng beurteilt werden. Für die künftige Forschung lassen sich zusammenfassend folgende Aufgaben formulieren: (1) Theoretische Bestimmung des jeweils zugrunde gelegten Interessenkonzepts, (2) Versuch der *Erklärung* des Interesseneffekts, (3) Erfassung motivationaler und emotionaler Prozesse, die *während* des Lesens auftreten (vgl. Abschnitt 4.1.3), (4) Erhebung qualitativer und struktureller Maße der Verstehensleistung und Einbeziehung von Indikatoren des *Verstehensprozesses*, (5) Berücksichtigung von Kontrollvariablen (z. B. Vorwissen, kognitive Strategien, konkurrierende motivationale Variablen), (6) Verwendung real vorkommender Schul- bzw. Lehrbuchtexte, um so die ökologische Validität experimentell gewonnener Ergebnisse zu erhöhen.

Gerade aus pädagogischer Perspektive erscheint eine verstärkte Weiterführung dieser Forschungsrichtung als sehr wünschenswert. Bedeutsame Konsequenzen sind insbesondere für die Gestaltung von Lehrtexten zu erwarten. Wie ANDERSON/ARMBRUSTER (1983) gezeigt haben, sind die Textbücher, die Kindern in der Schule zur Verfügung stehen, nur selten interessant. In dem Ausmaß, in dem sich auch in Zukunft Interesse für textbezogenes Lernen als bedeutsam erweist, wird man nicht umhin können, diesen Faktor stärker bei der Gestaltung von Schultexten zu berücksichtigen. Dabei dürfte es nicht genügen, einzelne Texte so zu gestalten, daß sie kurzfristig ein wie auch immer geartetes Interesse beim Leser wecken, das jedoch nach dem Lesen des Textes wieder erlischt. Vielmehr müßte zusätzlich (wenn nicht sogar vorrangig) versucht werden, dauerhafte interessenorientierte Beziehungen zu bestimmten Themen oder Fächern aufzubauen. Es liegt nahe, zu vermuten, daß der interessenorientierte Leser sich auch von einem schwierigen oder komplexen Text nicht so leicht abschrecken läßt, sondern ihn als Herausforderung begreift. Beide Vorgehensweisen, nämlich die Konstruktion interessanter Texte und die direkte Förderung des Interesses an bestimmten Inhalten, schließen sich jedoch gegenseitig nicht aus. Vielmehr scheint eine zweigleisige Strategie empfehlenswert, die auch der Sichtweise des Verstehensprozesses als einer Interaktion von Leser und Text Rechnung trägt.

Anmerkungen

- 1 Propositionen werden als die grundlegenden Bedeutungseinheiten von Wissensstrukturen angesehen. Sie umfassen mindestens zwei Elemente: eine Relation und ein oder mehrere Argumente (z.B. Subjekt, Objekt, Instrument). Der Satz „Interesse beeinflusst das Textverstehen“ enthält z.B. eine Proposition mit den Argumenten *Interesse* (Subjekt) und *Textverstehen* (Objekt) und der Relation *Beeinflussen*.
- 2 Von dieser Feststellung auszunehmen sind die (wenigen) Untersuchungen zum Einfluß von Intentionen und Zielsetzungen, die als motivationale Faktoren betrachtet werden können (z.B. BLACK 1981).
- 3 Das Wort „cloze“ ist ein Kunstwort, das von dem gestaltpsychologischen Begriff „closure“ abgeleitet ist. Es bezeichnet jeden Versuch, einen fehlenden Textteil zu ergänzen (vgl. TAYLOR 1953, S. 415).
- 4 Die Gesamttexte umfaßten hier wie auch in den noch folgenden Untersuchungen in der Regel nicht mehr als 400 Wörter.

Literatur

- ANDERSON, R.C./SHIREY, L.L./WILSON, P.T./FIELDING, L.G.: Interestingness of Children's Reading Material. In: SNOW, R.E./FARR, M.J. (Eds.): *Aptitude, Learning, and Instruction*. Vol. 3: *Conative and Affective Process Analyses*. Hillsdale, NJ: Erlbaum 1987, S. 287–299.
- ANDERSON, T.H./ARMBRUSTER, B.B.: Content Area Textbooks. In: ANDERSON, R.C./OSBORN, J./TIERNEY, R.J. (Eds.): *Learning to Read in American Schools*. Hillsdale, NJ: Erlbaum 1983.
- ASHER, S.R.: Influence of Topic Interest on Black Children's and White Children's Reading Comprehension. In: *Child Development* 50 (1979), S. 686–690.
- ASHER, S.R.: Topic Interest and Children's Reading Comprehension. In: SPIRO, R.J./BRUCE, B.C./BREWER, W.F. (Eds.): *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum 1980, S. 525–534.
- ASHER, S.R./GERACI, R.L.: Topic Interest, External Incentive and Reading Comprehension (Unpublished Manuscript), Urbana-Champaign 1980.
- ASHER, S.R./HYMEL, S./WIGFIELD, A.: Influence of Topic Interest on Children's Reading Comprehension. In: *Journal of Reading Behavior* 10 (1978), S. 35–47.
- ASHER, S.R./MARKELL, R.A.: Sex Differences in Comprehension of High- and Low-Interest Reading Material. In: *Journal of Educational Psychology* 66 (1974), S. 680–687.
- BAIRD, W./HIDI, S.: The Effect of Factual Importance and Interestingness on Recall from Naturally-Occurring School Texts. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans 1984.
- BALDWIN, R.S./PELEG-BRUCKNER, Z./MCCLINTOCK, A.H.: Effects of Topic Interest and Prior Knowledge on Reading Comprehension. In: *Reading Research Quarterly* 20 (1985), S. 497–504.
- BALLSTAEDT, S.P./MANDL, H.: The Assessment of Comprehensibility. In: AMMON, U./DITTMAR, N./MATTHEIER, K.J. (Eds.): *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language und Society*. Berlin 1987.
- BALLSTAEDT, S.P./MANDL, H./SCHNOTZ, W./TERGAN, S.O.: *Texte verstehen, Texte gestalten*. München 1981.
- BERLYNE, E.E.: *Konflikt, Erregung*, Neugier. Stuttgart 1974.
- BIRKMIRE, D.P.: *Text processing: The Influence of Text Structure, Background*

- Knowledge, and Purpose. In: *Reading Research Quarterly* 20 (1985), S. 314–326.
- BLACK, J. B.: The Effects of Reading Purpose on Memory for Text. In: BADDELEY, A./LONG, J. (Hds.): *Attention and Performance*. Bd. 9. Hillsdale, N.J.: Erlbaum 1981, S. 347–361.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.: Motivation und Creativity: Towards a Synthesis of Structural and Energistic Approaches to Cognition. In: *New Ideas in Psychology* (in press).
- DANSEREAUX, D. F./COLLINS, K. W./MCDONALD, B. A./HOLLEY, CH. D./GARLAND, J./DIEKHOFF, G./EVANS, S. H.: Development and Evaluation of a Learning Strategy Training Program. In: *Journal of Educational Psychology* 71 (1979), S. 64–73.
- ENTIN, E. B.: Relationships of Measures of Interest, Prior Knowledge, and Readability to Comprehension of Expository Passages. In: *Dissertation Abstracts International* 41 (1981), S. 3214-B.
- ENTIN, E. B./KLARE, G. R.: Relationships of Measures of Interest, Prior Knowledge, and Readability to Comprehension of Expository Passages. In: *Advances in Reading/Language Research* 3 (1985), S. 9–38.
- FLAMMER, A./SCHLÄFLI, A./KELLER, B.: Meeting the Readers' Interest – who should Care? In: GRUNEBERG, M. M./MORRIS, P. N./SYKES, R. N. (Eds.): *Practical Aspects of Memory*. London: Academic Press 1978, S. 679–686.
- FRANSSON, A.: On Qualitative Differences in Learning: IV – Effects of Intrinsic Motivation and Extrinsic Test Anxiety on Process and Outcome. In: *British Journal of Educational Psychology* 47 (1977), S. 244–257.
- FREDERIKSEN, C. H.: Structure and Process in Discourse Production and Comprehension. In: JUST, M. A./CARPENTER, P. A. (Eds.): *Cognitive Processes in Comprehension*. New York: Wiley 1977, S. 313–322.
- GROEBEN, N.: *Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten*. Münster 1978.
- GROEBEN, N.: *Leserpsychologie: Textverständnis - Textverständlichkeit*. Münster 1982.
- HARE, V. C./DEVINE, D. A.: Topical Knowledge and Topical Interest Predictors of Listening Comprehension. In: *Journal of Educational Research* 76 (1983), S. 157–160.
- HECKHAUSEN, H./RHEINBERG, F.: Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. In: *Unterrichtswissenschaft* 8 (1980), S. 7–47.
- HIDI, S./BAIRD, W.: Interestingness – A Neglected Variable in Discourse Processing. In: *Cognitive Science* 10 (1986), S. 179–194.
- HIDI, S./BAIRD, W./HILDYARD, A.: That's Important, but is it Interesting? Two Factors in Text Processing. In: FLAMMER, A./KINTSCH, W. (Eds.): *Amsterdam: North Holland* 1982.
- JOHNSON-LAIRD, P. N.: *Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press 1983.
- KINTSCH, W.: Learning from Text, Levels of Comprehension, or: Why anyone would Read a Story anyway. In: *Poetics* 9 (1980), S. 87–98.
- KINTSCH, W./VAN DIJK, T. A.: Toward a Model of Text Comprehension and Production. In: *Psychological Review* 85 (1978), S. 363–394.
- KINTSCH, W./VIPOND, D.: Reading Comprehension and Readability in Educational Practice and Psychological Theory. In: NILSSON, L. G. (Ed.): *Memory Processes*. Hillsdale, NJ: Erlbaum 1979, S. 329–365.
- KNÖRZER, W.: *Lernmotivation*. Weinheim 1976.
- MANDL, H. (Hrsg.): *Zur Psychologie der Textverarbeitung*. München 1981.
- MANDL, H.: Verstehen von Lehrtexten. In: HUBER, G. L./KRAPP, A./MANDL, H. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie als Grundlage pädagogischen Handelns*. München 1984, S. 283–330.

- MANDL, H./BALLSTAEDT, S.P./SCHNOTZ, W./TERGAN, S.-O.: Lernen mit Texten. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 12 (1980), S. 44–74.
- MANDL, H./FRIEDRICH, H. F./HRON, A.: Psychologie des Wissenserwerbs. In: WEIDENMANN, B./KRAPP, A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. München 1986, S. 143–218.
- MANDL, H./SCHNOTZ, W.: New Directions in Text Comprehension. In: DE CORTE, E./LODEWIKS, H./PARMENTIER, R./SPAN, P. (Eds.): Learning and Instruction. Oxford/Leuven: Pergamon Press/Leuven University Press 1987.
- MEYER, B.: The Organization of Prose and its Effect upon Memory. Amsterdam: North-Holland 1975.
- OSAKO, G.N./ANDERS, P.L.: The Effect of Reading Interest on Comprehension of Expository Materials with Control for Prior Knowledge. In: NILES, J. A./HARRIS, L. A. (Eds.): Rochester, NW: National Reading Conference 1983.
- PERRIG, W./KINTSCH, W.: Propositional and Situational Representations of Text. In: Journal of Memory and Language 24 (1985), S. 503–518.
- PRENZEL, M.: Die Wirkungsweise von Interesse. Ein Erklärungsversuch aus pädagogischer Sicht. Opladen 1988.
- RICKHEIT, G./STROHNER, H.: Inferences in Text Processing. Amsterdam: North-Holland 1985.
- RICKHEIT, G./STROHNER, H.: Auswirkungen thematischer Interessen auf die Textproduktion. In: Unterrichtswissenschaft 4 (1986), S. 430–432. (a)
- RICKHEIT, G./STROHNER, H.: Auswirkungen thematischer Interessen auf die Textproduktion. (Unveröffentlichtes Manuskript.) Bielefeld 1986. (b)
- RUMELHART, D. E.: Schemata: The Building Blocks of Cognition. In: SPIRO, R./BRUCE, B./BREWER, W. (Eds.): Theoretical Issues in Reading Comprehension. Hillsdale, NJ: Erlbaum 1980, S. 33–58.
- SCHANK, R. C.: Interestingness: Controlling Inferences. In: Artificial Intelligence 12 (1979), S. 273–297.
- SCHIEFELE, U.: Lernmotivation und Motivlernen. München 1978.
- SCHIEFELE, U.: The Importance of Motivational Factors for the Acquisition and Representation of Knowledge. In: SIMONS, P. R. J./BEUKHOF, G. (Eds.): Regulation of Learning. Den Haag: SVO Selecta 1987, S. 47–69.
- SCHIEFELE, U.: Der Einfluß von Interesse auf Umfang, Inhalt und Struktur studienbezogenen Wissens. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (im Druck).
- SCHIEFELE, U./WINTER, A.: Interesse – Lernen – Leistung. Eine Übersicht über theoretische Konzepte, Erfassungsmethoden und Ergebnisse der Forschung (Gelbe Reihe. Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie. Nr. 14.) München 1988.
- SCHIEFELE, U./WINTER, A./KRAPP, A.: Studieninteresse und fachbezogene Wissensstruktur. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 35 (1988), S. 106–118.
- SCHNOTZ, W.: Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle. In: MANDL, H./SPADA, H. (Hrsg.): Wissenspsychologie. München/Weinheim 1988.
- TAYLOR, W. L.: „Cloze Procedure“: A New Tool for Measuring Readability. In: Journalism Quarterly 30 (1953), S. 415–433.
- TEIGEN, K. H.: The Novel and the Familiar: Sources of Interest in Verbal Information. In: Current Psychological Research & Reviews (1985), S. 224–238.
- VAN DIJK, T. A./KINTSCH, W.: Strategies of Discourse Comprehension. New York: Academic Press 1983.
- WEBER, C. K.: Cognitive and Affective Influences on Text Comprehension. In: Dissertation Abstracts International 40 (1980), S. 5802-A.

*Abstract**Motivational Factors of Text Comprehension*

Since past research on text learning has neglected motivational variables, which are most relevant from an educational point of view, a review of recent studies on the influence of interest on text comprehension is given. The majority of the studies reviewed has presented evidence indicating that interest plays a significant part in text learning. Nonetheless a number of objections can be raised, especially with respect to deficits in conceptualizing and measuring interest and regarding the negligence of qualitative, processual and structural aspects of comprehension. Finally, educational implications for the construction of textbooks are discussed.

Anschrift des Autors:

Dr. phil. Ulrich Schiefele, Am Glockenbach 9, 8000 München 5.